

〈研究ノート〉

「国語の特質」をどう扱うか

山室 和也

1. はじめに

本小論は、平成20年改訂学習指導要領で新たに位置づけられた、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の中の、「国語の特質に関する事項」（以下「国語の特質」とする）の取り扱いに関わる課題を明らかにすることを目的とする。

今回の学習指導要領の改訂において、この新しい名称の事項が注目されているのは、主に「伝統的な言語文化に関する事項」である。教材研究・教材発掘も含めたその取り扱いの研究も、指導要領が全面実施される今年4月以前の移行期から始まっていた⁽¹⁾。それに比して、「国語の特質」については、従来の「言語事項」の引き継ぎという要素も多いので、特別な研究の対象とされて来ていないのが実情である。

しかしながら、国語という教科として身につけるべき言語に関する基礎・基本の事柄を、実際にしっかりと扱えているのかという疑問が残る。特に、小学校教員養成の段階において、学生たちが国語の授業について学ぶ場合、目先は読むことや書くこと、話すこと・聞くことという領域に関わる言語活動に向けられる。それに今回の伝統的な言語文化が加わり、その配慮もしなければならなくなっている。そのこと自体は至極当然のことであろう。しかしその結果、「国語の特質」は大切でありながら既に養成課程の段階から十分に扱われないうまま、不確かな知識・理解の状態で学生たちが教育現場に送り出されることになっている。

言葉に関する事項は、指導要領における位置づけの歴史からしても、それが主になるのではなく、あくまでも領域の活動を支えるものとして位置付けられる。従って、領域の活動を考えていく中で言葉に関する事柄についても配慮しなければならないのであるが、その点への対応も十分とは言えないのが現状である。このような現状には、危機感を抱かずにはいられない。

そこで本小論では、「国語の特質」の扱いについて、教員養成カリキュラム、国語教育研究、教育現場の実情という三つの角度からの課題を示し、現状に対する危機感を少しでも解消させること、そしてこの分野に関する研究の必要性を、教員養成だけ

ではなく広く教育現場、国語教育研究にも浸透させることを企図している。

2. 指導要領と検定教科書における「国語の特質」

2.1 学習指導要領における「国語の特質」

1でも触れたように、「国語の特質」という形で事項に示されるのは、今回の学習指導要領が初めてとなるが、内容的にはそれまでの指導要領における「言語事項」をほぼ継承したものとなっている⁽²⁾。

前学習指導要領においては、その内容が以下のようにかなり体系的に整理されていた⁽³⁾。

- ①発音・発声に関する事項
- ②文字に関する事項
- ③表記に関する事項
- ④語句に関する事項
- ⑤文語調の文章に関する事項
- ⑥文及び文章の構成に関する事項
- ⑦言葉遣いに関する事項

低学年では、④と⑤を除く5項目。中学年では⑤を除く6項目。高学年では7項目というようになっていた。漢字に関する事項は②の中で扱われていた。それが今回の改訂により、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」として、以下の通りに再統合された。

ア、伝統的な言語文化に関する事項

イ、言葉の特徴やきまりに関する事項

ウ、文字に関する事項

②の部分が独立しウとなり、残りの項目がイにまとめられる形となった。

このような形になるまでには、いくつかの変遷がある。この言葉に関する内容は、昭和33年学習指導要領において初めて領域から独立し、「ことばに関する事項」として登場した。それ以降、昭和52年学習指導要領に「言語事項」と名称変更してから平成10年まで引き継がれ、大きな変更も行われてこなかった。それが今回の改訂において、「伝統的な言語文化」を加えることとなり、それと同居する形となった「言語事項」は、必然的に内容をスリム化せざるを得なくなったのである。

ただし、新たに加えられたものが全くなかったわけではない。加えられたものは、「国

語の特質」という表現が示すように、「言葉の特徴や働き」という項目と、「表現技法」に関する項目である。

このように、「ことばに関する事項」から「言語事項」へと名称は変えつつも、内容としては大きな変化もなく引き継がれてきたものが、今回は「伝統的な言語文化」との同居になったことで、内容がスリム化された。その一方で、「国語の特質に関する事項」として従来なかった内容が加えられた形となったのである。

2.2 検定教科書における「国語の特質」

検定教科書は、指導要領の記述に沿って教材配列がなされるので、「国語の特質」に変わっても、その取り扱いとは従前の「言語事項」の時と比べて特別の変更はない。つまり、言葉に関する学習の言語小单元として、「コラム」の形で見開き1～2ページで説明され、それが各学年にちりばめられる形を採っているということである。例えば、M社の平成23年版教科書をみると表1のようになっている。

表1・M社平成23年版教科書における「国語の特質」の扱い

第1学年	第2学年	第3学年
かんじでかこう(数と漢字) たのしくつかおう(漢字) ことばであそぼう 日づけとよう日 ことばって、おもしろいな かたかなのかたち ことばをたのしもう にているかん字	同じぶぶんをもつかん字 うれしいことば カンジーはかせの大はつめい ことばであそぼう 主語と述語 かん字の読み方 言葉について考えよう※ なかまのことばとかん字 ことばを楽しもう かん字の広場①～⑤	漢字の音と訓 へんとつくり ローマ字 修飾語 漢字の意味 言葉について考えよう※ カンジーはかせの音訓遊び歌 漢字の広場①～⑥
第4学年	第5学年	第6学年
漢字の組み立て いろいろな意味をもつ言葉 まちがえやすい漢字 カンジーはかせの漢字しりとり 言葉について考えよう※ 熟語の意味 漢字の広場①～⑥	漢字の成り立ち 敬語 カンジー博士の暗号解読 和語・漢語・外来語 漢字の読み方と使い方 同じ読み方の漢字 複合語 漢字の広場①～⑥	漢字の形と音・意味 熟語の成り立ち 生活の中の敬語 漢字を正しく使えるように カンジー博士の漢字クイズ大会 漢字の広場①～⑥

※2～4年の「言葉について考えよう」は小单元ではなく、言葉单元である。

M 社では、上記以外に、巻末で漢字のまとめを扱っていたり、語句に関するものを集めるページが用意されていたりする。教科書会社による多少の配列の違いはあるにせよ、大方このような形の言語小単位が各学年に散りばめられている。これらが、いわゆる部分的な「取り立て（取り上げ）」の学習として系統化されているのである。

その一方で、その他の部分、つまり各領域の学習単位の中でこの「国語の特質」に関する事項は機能的に学習させることになるのである。同じ M 社の教科書では、「読む」領域の教材の「手引き」に、関連する領域・事項の学習として「言葉」の欄が設定されている。そこで上げられた事柄が全てではないにしても、「言葉に関する事項」にも目を向けられるような配慮がなされている。

実際の指導においても評価基準として「言語に関する知識・理解・技能」という項目が設定され、たとえば話す・聞く活動が中心となる単位であっても、その中に言語事項的な学習要素が盛り込まれており、それを随時意識しながら指導・評価していくことが求められているのである。

3. 小学校教員養成課程における「国語の特質」

3.1 小学校教員養成カリキュラムにおける「国語」

まずは、論者の所属する国士舘大学文学部教育学科初等教育専攻（以下「本専攻」とする）について見ておきたい。本専攻では、教科「国語」に関わる科目を次のように設定している。教員養成カリキュラムに対応させると、教職に関する科目は「教科教育法」が相当し、教科に関する科目が「国語学概論」（必修）と「国語特論」（選択）の二つ用意され、それぞれ教育実習を迎える 4 年次前期までに履修が完了するように作られている（表 2 参照）。

表 2・本専攻における平成 24 年度教科「国語」に関わる授業科目

	2 年 次	3 年 次	4 年 次
教職	教科教育法国語（必）		（教職実践演習（必））
教科	国語学概論 A・B（必）	国語特論 A・B（選）	国語特論 C・D ※

※国語特論 C 及び D は平成 24 年度入学生より廃止。

23 年度入学生までを対象として特論 C・D が開講されているが、カリキュラム全体のバランスからこれらを廃止することが決まり 24 年度入学生からは特論 A・B までで履修は終わりである。また、来年度から開始される 4 年次後期必修「教職実践演習」

における各教科の指導法の学習の時間に、少ないながらも国語の授業について学ぶ機会が設けられる。

国立教員養成系大学の国語科以外の教科選修学生が履修する国語に関する科目の単位数と比べると、本専攻のカリキュラムとしては、特論 C・D の廃止によって時間数は減らされるものの、国語に関する科目の単位数は比較的多い。そのような中で「国語の特質」の扱いを充実させない手はないのである。

3.2 本専攻での「国語の特質」の授業

それでは次に、その本専攻において「国語の特質」をどのように授業で扱っているかをまとめておきたい。論者が本専攻に赴任した当初は、「国語学概論」のシラバスは前任者のものに準じて構成していた。その概要は、まさに「国語学」の概論に近いもので、日本語の音声・音韻、日本語の文字、日本語の語彙、日本語の文法、日本語の運用といった各領域をある程度専門的な知識も交えて学ばせるものであった。必要に応じて小学校の教科書における記述として、例えば入門期の音声と文字の関係や、ひらがなの学習などを取り上げたりもしていた。

何年か担当していくにつれて、この授業内容でよいのかという疑問も出てきて、授業中にそれこそ言語コラムのように「言葉遊び」を取り上げ、言葉に関わる基礎的な問題について、楽しみながら学ぶという要素を増やしていった。また、選択科目としての「国語特論 C・D」は履修者が少ないということもあって、試験的に言語小単元を取り上げて教材研究や模擬授業なども行うようにしてきた。ただ、3.1 で述べたように、「国語特論 C・D」が廃止となること、その科目の履修者がごく少数であったことなどを考えると、これらの内容をどこかで扱う必要がある。そこで、「国語学概論」の内容をさらに改変していくことになった。

今年度は前期「国語学概論 A」において、日本語の基本としての音声、文字、語彙、文法を学び、日常的な場面における日本語の姿を観察できるような課題も出すようにした。そして、後期「国語学概論 B」では、教科書の言語小単元を実際に取り上げ、その教材研究を中心にグループでワークショップ型の学習をさせて、発表させるという形にした。「国語の特質」に特化してこのような授業を展開するようにしたのは、今年度が初めてであるが、学生自身が言葉に関する基本的な知識・理解の必要性を認識するにはよい機会となったのではないだろうか。授業内容や授業方法についてはさ

らに改善の余地があるだろうが、当初の「国語学概論」と比べれば、教員養成カリキュラムとして相当改善されたであろう。

3.3 教育実習における「国語の特質」の授業

教員養成にとって、もう一つ大きな課題となるのが「教育実習」である。国立の教員養成課程や付属学校を配する養成大学においては、比較的早い段階から実習の機会を設けることができるが、そうではない私立大学では、教育実習はカリキュラム上、4年次のみで実施される。本学の場合も例外ではなく、学生たちは大学での学びを基礎として、現場での教育実習に出かけることになるのである。そこで授業実習も平均十数時間は経験する。その中では、やはり授業数の多い国語の授業を担当する可能性が高い。しかし、実習生が担当する授業単位というのは、どうしても短い時間で完結できるようなものとなりやすい。従って、全てがそのようになるわけではないにしても、言語小単元を1、2時間程度で任されるというケースが多くなる⁽⁴⁾。ところが、学生にとってはそのような内容を教えるための十分な学習をしてきていない。教科書にして2ページ程度の、小学生が学ぶ言葉に関する事項、と思って高をくくると、とんでもない事態が起こる。

例えば、これまで学生が実習中に行った授業の中に次のような事例がある。3年生の「修飾語」を扱った授業であった。学生は、「くわしくする言葉」として修飾語を位置づけ、基本例文をもとに説明をしたうえで、修飾語が用いられている文を国語だけではなく他の教科の教科書も含めて探させるという活動を行ったのである。しかし、他の教科書から、という広範囲な指定をしたために予想されない事態が起こる。児童たちは「今日ははくが司会をします。」「わかりやすい文にするには、どうしたらいいだろう。」「ワタルはむねをはり、ダイヤモンドを一周する。」「□にあてはまる数をいましょう。」など、国語の教科書だけではなく、いくつかの教科の教科書の中から探し出した。これらの文を板書した教師が、それらを適切に分析できていたかという、残念ながら全くできていなかった。その時は、授業も終盤になってからの課題だったということもあって、しっかりとしたまとめができないまま授業が終了してしまった。参観している側としても、なんとも後味の悪いものであった。しかし、このような授業をした学生ばかりを責めてもいられない。要は、これらの小単元で扱われていることはどのようなことで、それを実際に授業するにはどのようなことに留意しなけ

ればならないのか、ということをしかりと学んではいないからである。学生が困惑する原因の一つはそこにある。もちろん学生（授業者）自身の言葉の理解力によって、機転を利かせた授業ができる場合もあるだろう。しかし、その場合であっても、教科書の他の単元との関連や言語小單元同士の系統性などにまではとても配慮が及ばないに違いない。

4. 今後の課題

これまで、学習指導要領や検定教科書における「国語の特質」の位置づけや扱い、教員養成におけるカリキュラムや教育実習における「国語の特質」の扱いを、具体例を取り上げながら見てきた。

これらをもとに、本節では今後の「国語の特質」の扱いに対する課題を挙げていきたい。

4.1 教員養成カリキュラムにおける課題

3で触れたように、本専攻での「国語」において、教育職員免許法に定められた必要単位数から比べると、比較的充実している。しかし、担当者自身である論者がそのカリキュラムをまだ十分活用できていないという現実がある。この「国語の特質」に関わる内容を直接的に扱うのは「国語学概論 A・B」ということになるが、その扱う内容や扱い方の学習という点では、まだまだ試行錯誤の段階である。また、カリキュラム体系における位置づけの問題も未解決である。

ちなみに「国語学概論」以外の教科の「概論」科目を見ると、「数学概論」「理科概論」「社会科概論」「生活科概論」「家庭科概論」がある。小学校の教科名称がそのまま付された科目と、「数学概論」のように小学校の教科とは異なり中高の教科名称が付された科目と、「国語学概論」のように学問（国語学）そのものと結びつきやすい名称が付された科目とが混在していることがわかる。国語の場合、中学校の免許を取得する場合には「国語学」に関わる単位の履修が必要となっているが、小学校の場合にはそこまでの縛りはない。ということは、カリキュラムの整合性として、「国語学概論」は「国語概論（仮称）」とするべきなのであろうか。名称の問題だけで議論をしても実質が伴わないという批判もあるだろう。また一方で、名称を「国語特論」にすることで、内容的には「国語の特質」以外を扱わなければならないことも当然予想される。

教職関連の科目としての教科教育法においては、教科の内容の概説と教材研究の方法、指導案作成と模擬授業というシラバスで構成されているが、どちらも窮屈であることに変わりはない。前半の教科の内容を扱うのが「国語概論」であるべきなのかもしれない。このように国語の関する科目全体の中で、「国語の特質」の扱いをどうするべきなのかを、さらに検討・検証していかなければならない。

またそのことは、本専攻でのカリキュラムだけの問題には留まらない。初等教員養成の問題として広く、「国語」の領域をどのように扱っているのか、その中で「国語の特質」がどのように扱われているのかをさらに調査・分析していく必要がある。

4.2 「国語の特質」の扱いの研究の課題

4.1 で取り上げた教員養成カリキュラムの問題とは別に、「国語の特質」で何を扱うのか、どう扱うのかという課題がある。この課題に対する関連分野での研究は、まだまだ緒に就いたばかりである。国語教育研究分野においても、文法教育や語彙教育、あるいは表現教育といった観点から、国語の特質をどのように扱えばよいかという問題が正面から研究テーマとして取り上げられたのは、最近のことである^⑤。全国大学国語教育学会では、2012年春の筑波大学の学会でパネルディスカッションを、同年秋の富山大学での学会でも同様のパネルディスカッションとラウンドテーブルを開き、この問題を取り上げている。そこでこの論題、発表・提案者（敬称略）は以下の通りである。

◆全国大学国語教育学会 2012 春学会

□パネルディスカッション：国語教育と日本語研究の新しい関わり方

相互支援の関係に向けて	筑波大学 矢澤真人
談話の教育と研究を考える	筑波大学 砂川有里子
国語教育と日本語研究のさらなる協働をめざして	早稲田大学 森山卓郎
国語教育と日本語研究の新しいかわり方	文部科学省 山下 直

◆全国大学国語教育学会 2012 秋学会

□パネルディスカッション：「国語の特質」をどう教えるか

国語教育研究と日本語学研究との連携	富山大学 米田 猛
日本語学研究を背景として	筑波大学 島田康行
「国語の特質」の指導における問題点と課題	鹿児島国際大学 千々岩弘一
日本語の教育の必要性	岐阜大学 山田敏弘

□ラウンドテーブル：作文と推敲に関わる語彙・文法事項に関する研究

筑波大学 矢澤真人 千葉大学 安部朋世 目白大学 松崎史周

小山工業高等専門学校 宮城 信 文部科学省 山下 直

なお、これに先立って 2011 年の日本語学会秋季大会では文法教育に特化してワークショップが開かれ、論者もシンポジストの一人として発表を行った。そこでの論題は、「文法教育／研究の近・現代」というもので、発表者と論題は以下の通りであった。

◆日本語学会 2011 年度秋季大会

ワークショップの趣旨

筑波大学 矢澤真人

研究の近代①学校文法成立前史

千葉大学 森田真吾

研究の近代②文法研究と文法教育との関係

大阪府立大学 山東 功

研究の現代①戦後文法教育における「学校文法」

国士舘大学 山室和也

研究の現代②文法教育の現代的課題

帝塚山大学 森 篤嗣

これら一連のワークショップ、パネルディスカッションを通じて、「国語の特質」の問題点を明らかにし、研究のすそ野を広げようと意図している。しかしながら、メンバーには重複がかなりあり、問題意識を持っている人たちがまだまだ限られていることがわかる。さらに登壇者の中には、日本語学の研究者も含まれ、純粋な意味で国語教育における「国語の特質」の問題を検討する立場にいるものはさらに限られてくる。

その意味でも、国語教育の立場から、特に教員養成という観点を加味して「国語の特質」について議論していくことが必要なのである⁽⁶⁾。

4.3 現場における「国語の特質」の受け止め方の課題

小学校の教員養成課程では、小学校の教員すべてを国語科の専門家に養成するわけではない。しかし、小学校で教えるべき国語の基礎・基本については最低限理解をし、それを児童に気づかせ、学んでいけるようにさせる力を持っていることが要求される。

ただ、残念ながら現実的にはそのような状態になっているかどうかは甚だ疑わしい。

もちろん、専門的な文法用語や学術用語を自由に操れることが求められるわけではない。むしろ基本となる知識を押さえ、それをかみ砕いて説明することができなければならないのである。また、学習の連続性という点から、これまでに学習したものとの結びつきを理解させること、運用力の育成という点から、身近な材料を分析し、自分の話す・書く活動に反映させられるようにすることなど、配慮すべき点

は多い。

しかし、教育実習などでも授業実習に当たっては、学生が指導教員に「まずは『教師用指導書』通りにやってください」と指示されることも少なくない。そして、その『教師用指導書』通りというものに何の疑いも持たずに実践をしていく。そこには、知識の深まりや、関連事項への広がりには期待できない。教育現場の忙しさを考えれば致し方のないことでもある。しかし、児童の言葉の力を育成するという観点からすれば、指導書に頼るばかりではなく、それ相応の教材研究・指導研究が必要であろう。

4.4 まとめとして

これまで、三つの観点から課題を挙げてきた。そこで、これからの研究の具体的な視点としては、次のようなものが挙げられる。

- ①小学校で教えるべき最低限の国語の基礎・基本とは何かを明らかにすること
- ②①の基礎・基本をどのようにかみ砕いて教えるか（学ばせるか）を追求すること
- ③身近な材料の中から教えるべき事柄を見出すこと
- ④それらを用いて、具体的に話したり・書いたりする言語活動を用意すること

学習指導要領の記述だけでは、「国語の特質」の範囲は広すぎて、曖昧で、具体的な行動に移しづらい。その問題点を、教科の専門家である人たちが時間をかけて作成するのが検定教科書でもある。従って基本は教科書であり、その手がかりとして教科書の教師用指導書がヒントを与えてくれることも確かである。現場での対応が、基本を指導書レベルに置かざるを得ないことも無理からぬことではある。それゆえに4.2で述べたように、①、②については、研究する側が現場との協働で積み上げていくことがこれから重要になるだろう。

また教員養成の段階では、①、②は、国語学・日本語学、日本語教育学といった隣接領域の研究成果をいかに有効に組み入れるかを考えることが必要である。そして、③や④のような実践の視点で扱い方を模索していく必要がある。

注

- (1) 東京都小学校国語教育研究会の言語部会においては平成20年度から伝統的な言語文化に関する教材発掘、授業実践の研究が行われてきている。「第20回東京都小学校国語教育研究大会研究紀要第31号」などによる。

- (2) 音声に関わるもの、文法の中の文章に関わるものについてはそれぞれ「話すこと・聞くこと」や「書くこと」の領域に移行されて内容がスリム化された。
- (3) 文部省 (1999) 『小学校学習指導要領解説国語編』, 東洋館出版社
- (4) 教育実習の授業実習実態についてはより詳細に調査をし、それに基づくカリキュラムの見直しも必要となるだろう。
- (5) 「国語の特質」以前の「言語事項」については、長い国語教育研究の歴史の中では、個々の分野での研究, 「言語事項」としての扱いの研究など、いくつか先行研究は見られる。しかし、他の領域 (話す・聞く, 書く, 読むなど) の研究に比べれば、その割合は決して高くはない。
- (6) 日本国語教育学会では 2010 年の第 73 回国語教育全国大会において大学部会のシンポジウムとして「国語の特質を学ぶー「実の場」での体験を通してー」を開催した。コーディネーターは文部科学省の山下直氏, シンポジストは小学校代表として坂本喜代子氏, 中学校代表として中島聖巳氏, 高等学校代表として平田知之氏, 大学代表として島田康行氏が登壇している。ここでも山下・島田両氏が全国大学国語教育学会の発表者と重複している。しかし、現場レベルの学会でこのテーマが取り上げられたことは意義深い。